
La construcción colectiva: un proceso de enseñanza y de aprendizaje

Lorena Herrero Serment y Patricia Álvarez Páramo*



En las últimas décadas se ha registrado un incremento notable en el interés por el enfoque sociocultural y sus implicaciones para la investigación de la enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases.¹ La vitalidad de esta perspectiva, reflejada por medio de un rango amplio de aplicaciones e interpretaciones, ha destacado el papel de la interacción social para transformar y conservar la cultura y el desarrollo cognoscitivo, así como la necesidad de incluir la dimensión cognoscitiva como un factor que facilita transformar las prácticas de transmisión sociocultural en los ámbitos educativos.²

El considerar a los aprendices como sujetos activos y ante todo interactivos sitúa al aprendizaje como un proceso de composición y recomposición en el campo intersicológico; para aprender se requiere del “hacer social”, pero no cualquier acto social es igualmente estructurante y mediador,³ los intercambios estimulantes y activos entre maestro y alumno no son sencillos y se convierten en un reto aún mayor cuando la interacción involucra a todo el salón de clases simultáneamente en la misma actividad.

En otras palabras, los intercambios dentro del salón de clases deben estimular el aprendizaje de contenidos y enseñar a los aprendices a pensar en las diferentes áreas de conocimiento (como historia y matemáticas), pero además, estos intercambios deberían enseñar a los alumnos a pensar sobre el pensamiento, asunto que con frecuencia se deja de lado, pese a que desde niños se posee el interés y la capacidad de hacerlo.⁴

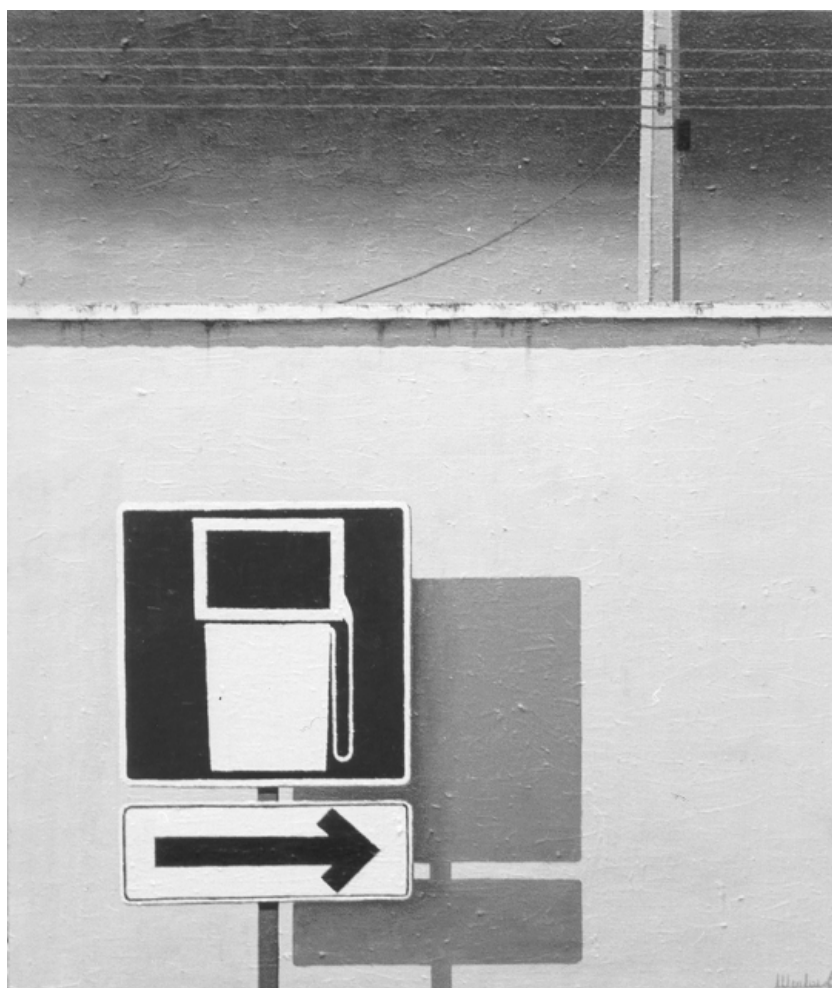
Las actividades grupales constituyen uno de los medios más acertados para aprender a pensar sobre el pensamiento, y de esta forma tener alumnos independientes capaces de construir juicios, y por lo tanto de sentirse orgullosos y satisfechos de su propia comprensión, de sus habilidades de razonamiento. A pesar de que el reto es proporcional al tamaño del grupo, las posibilidades de construir y transformar se ven enriquecidas por la confluencia de múltiples marcos y por la necesidad de asistir de diferentes maneras en los límites de las capacidades individuales de los aprendices.

Con numerosas actividades en los escenarios escolares, los estudiantes se involucran simultáneamente en un mismo tipo de actividad, situando el desarrollo del aprendizaje en el plano social y colectivo, plano donde la interactividad, entendida como la articulación de las actuaciones del maestro y los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado,⁵ no debe ser considerada únicamente como el medio para alcanzar las metas en la situación de aprendizaje, sino como meta en sí misma.

Cuando un grupo —maestro y alumnos— se relaciona interactivamente en cualquier tarea educativa con la meta de transformar y reconstruir determinado conocimiento y descubrir cómo se origina y se conforma la transformación en el acto social, hablamos de procesos de construcción colectiva.

Participar, y en este sentido responder desde la propia historia y experiencia, proponer soluciones, solicitar mayor información, encontrar parecido entre el problema por resolver y otro, podrían ser ejemplos de algunas de las maneras en las que el maestro espera que se involucren los alumnos; sin

* Investigadoras del Centro Polanco en el Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO.



Señal, óleo sobre tela, 70 x 60 cm, 1997.

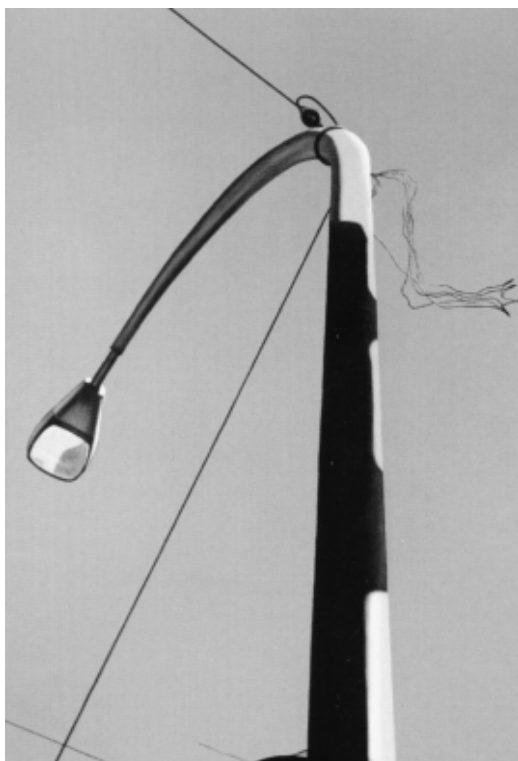
embargo, cuando el aprendizaje se concibe como una construcción colectiva y por lo tanto social, la meta se orienta a descubrir cómo la experiencia interna y personal de un alumno aborda la situación de aprendizaje, la transforma y se transforma en la actividad conjunta; en este sentido la construcción colectiva no se compone de la colección de producciones y participaciones aisladas sino de producciones que adquieren fuerza en el contexto de las relaciones, ya que su aparición la provoca el trabajo colaborativo activado por la interacción y la necesidad de resolver un problema en conjunto.

El enfoque sociocultural enfatiza la interdependencia de los procesos sociales e individuales en la construcción del conocimiento. Visto de esta forma, enfrentarse a una situación de aprendizaje y opinar de la misma manera o tener un punto de vista similar, buscar otras alternativas, considerar algo como mejor opción, etc, no existen sin la interacción. Esto no es un atributo propio de la produc-

ción individual, es una cualidad que sólo puede aparecer en un acto social o colectivo donde la transformación se origina a partir de una referencia social del conocimiento.

Construir colectivamente es un proceso que refiere a estilos de aprendizaje y de enseñanza, que comparte con cualquier acto educativo la búsqueda de la comprensión colectiva de un tema por medio del trabajo y la actividad compartida en la que se incluyen los diferentes puntos de vista,⁶ pero además incluye de manera intencional la enseñanza y el aprendizaje de los mecanismos culturales y cognoscitivos empleados al aprender en grupo.

Debería ser responsabilidad de quien educa enseñar a los aprendices a beneficiarse de la interacción social en los trabajos en grupo, no sólo en términos de los objetivos académicos sino también de las herramientas y las habilidades que se practican en la interacción social.⁷



En cualquier salón de clases, desde el nivel preescolar hasta el universitario, puede observarse cómo los maestros al presentar una actividad al grupo reducen el intercambio interactivo sólo a unos cuantos alumnos, dejando al resto del grupo en calidad de “espectadores”. No queremos negar ni reducir la importancia que estas interacciones pueden tener en los procesos particulares de enseñanza-aprendizaje de un alumno, sin embargo, cuando un maestro trabaja con un grupo debe fomentar y facilitar el coprotagonismo.

Cuando un maestro imparte sus clases dentro de escenarios interactivos, se interesa en que los estudiantes se relacionen más allá de la triangulación maestro-contenido-aprendiz, busca, que las relaciones con el contenido se encuentren multinfluenciadas por la organización de la actividad conjunta; en este sentido, orienta la búsqueda y la identificación para que un acto social particular en el contexto de la interactividad responda a las producciones generadas en el grupo y para que ese acto social pueda constituirse en un apoyo o andamio para el desarrollo de ideas más completas y elaboradas.⁸ De esta manera, aprender a usar las herramientas y habilidades cognoscitivas y culturales empleadas para llegar a la construcción colectiva es importante como el producto de la construcción.

El maestro debe trabajar en la construcción de la intersubjetividad por un camino doble: el de los objetivos y contenidos académicos o del “pensar sobre el tema”, y el de la construcción colectiva o del “pensar sobre el pensamiento”, lo cual supone que ambos aspectos deben compartirse como meta del trabajo.

Las maneras de hacer construcción colectiva están influenciadas por múltiples factores: el tamaño del grupo, la edad de los aprendices, las restricciones impuestas por la dimensión y la complejidad del currículo, las limitaciones institucionales, por lo que la enseñanza debe ser intencionada, estructurada y con propósito.

Los diferentes medios descritos por Tharp y Gallimore como mecanismos para ayudar o asistir las ejecuciones son ejemplos de cómo maestros y alumnos pueden abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las herramientas y habilidades culturales. Al situarse como objeto de aprendizaje, la construcción colectiva requiere ser modelada, instruida, apoyada con andamios, etc. dependiendo de la ayuda requerida para conseguir o lograr la meta.⁹

Un ejemplo con niños pequeños

En una clase de preescolar, una maestra (M) inició su clase narrando a los niños (N) la siguiente historia:

M: Martín descubrió una gallina que sentada en una piedra a la orilla del camino lloraba desconsoladamente. Se detuvo frente a ella y mirándola con preocupación se preguntó por qué podría estar llorando de esa forma. ¿Por qué creen ustedes que estaba llorando la gallina?

N: Perdió a sus pollitos.

N: Perdió sus huevos.

N: Perdió sus juguetes.

M: Además de haber perdido algo ¿por qué otras cosas podría llorar?

La maestra retomó las respuestas ofrecidas por los niños y estableció una relación entre ellas, manifestando lo que tenían en común y cómo respondían de la misma manera a la pregunta inicial. Al mismo tiempo, la maestra reiteró la pregunta con la idea de obtener respuestas diferentes.

N: Porque no puede poner huevos.

N: Porque le pegó el gallo.

M: Bien, la gallina puede estar llorando porque perdió algo: los huevitos, los pollitos o los juguetes; puede estar llorando porque no puede poner huevos o porque el gallo le pegó, y ¿por qué más?

Al no haber más respuestas, la maestra invitó de nuevo a los niños a involucrarse en la tarea y a pensar en otras posibilidades.

N: El gallo llegó borracho a su casa.

Después de otras respuestas, la maestra se dirigió una vez más al grupo.

M: ¿Qué es lo que acabamos de hacer?

N: Pensar.

M: ¿En qué estuvimos pensando?

Al no haber respuestas, la maestra reinició la interacción variando la pregunta:

M: Yo les pregunté por qué creían que la gallina estaba llorando y ustedes, ¿qué hicieron?

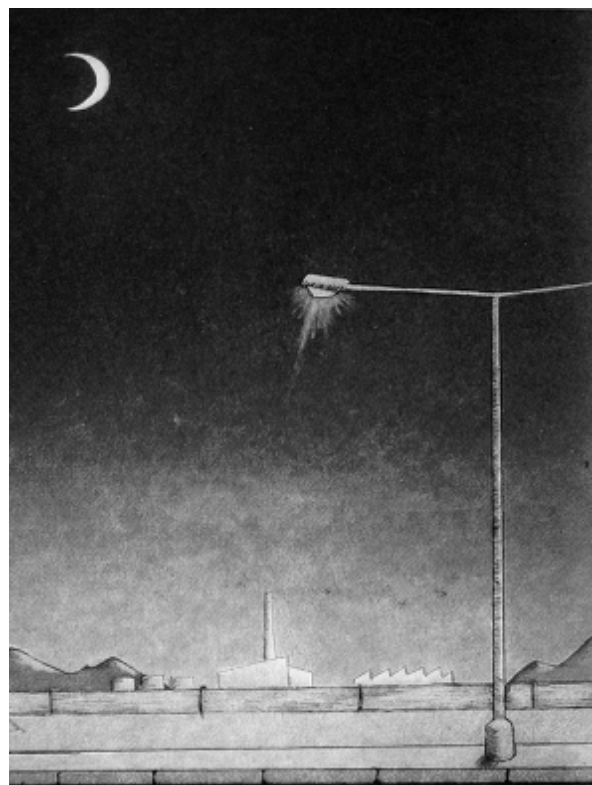
N: Porque no tenía pollitos ni huevos [...]

M: Ustedes estuvieron diciendo muchas razones por las que lloraba la gallina y eso es pensar hipotéticamente[...]

El maestro no debe reducir su participación a coleccionar respuestas; a partir de ellas debe construir y con esto iniciar un proceso de modelamiento para llevar a los niños a descubrir cómo su colaboración en la tarea se relaciona con las otras participaciones teniendo como centro el asunto o problema que motivó la interacción.

Las construcciones colectivas implican trabajar en la comprensión conjunta, lo cual se logra cuando el aprendiz es incitado a entrar de manera interactiva a la situación de aprendizaje haciendo uso de la experiencia previa que posee y de la experiencia inmediata, que ha sido regulada y conformada en el grupo. Al hacer esto, el maestro no sólo indica qué están pensando sobre el tema sino también cómo están pensando acerca del problema. En la interacción se hace referencia al “qué hacer” y al “qué hacer cognoscitivo”.

Con el concepto de construcción colectiva intentamos unirnos a la propuesta de hacer de la educación una comunidad de aprendices, una experiencia calurosa, interpersonal y colaboradora, donde la distancia entre maestros y alumnos se reduce al construir desde un conocimiento común de las experiencias e ideas mutuas,¹⁰ y donde el proceso de colaboración se reconoce como una meta del aprendizaje y de la evolución de su pro-



Eclipse, detalle.

pia zona de desarrollo proximal, y que por tanto requiere ser asistido y mediado.▲

Notas

1. Steiner, John y M. Holbrook. *Sociocultural approaches to learning and development: a vygotskian framework*, Universidad de Nuevo México, (<http://vukovar.unm.edu/vuksan/holbrook.html>).
2. Ray Bazán, Antonio. “Desarrollo cognoscitivo y educación”, en *Reglones*, núm.23, Guadalajara, 1992, pp.9-12.
3. Ray Bazán, Antonio. “Investigación del desarrollo cultural cognoscitivo: educación especial”, ponencia presentada en la IV Reunión Nacional y III Internacional de Pensamiento y Lenguaje, Guadalajara, 1996.
4. Nickerson, R.S; D.N. Perkins y E. Smith. *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós, Barcelona, 1987.
5. Coll. C. et al. “Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, en Fernández Berrocal, P. y María de los Ángeles Melero Zabal (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, Siglo XXI, Madrid, 1995.
6. Tudge, J. y B. Rogoff. “Influencias entre iguales en el desarrollo cognoscitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana”, en Fernández Berrocal, P. y María de los Ángeles Melero Zabal (comps.) *Op. cit.*
7. *Ibidem.*
8. Goldenberg, C. “Institutional conversations and their classroom application”, informe de la Office of Education Research and Improvement, Washington, 1992.
9. Tharp, R. y R. Gallimore. *Rousing minds to life*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
10. *Ibidem.*